



HÖGSKOLAN
DALARNA

Examensarbete

Grundnivå 2

**Diagnostiskt läs- och skrivprov -
ett verktyg för att identifiera elever som
riskerar att ej nå målen i svenska, år 3?**



Författare: Claes Rehn och Maritha Sedvallson
Handledare: Désirée von Ahlefeld Nisser
Examinator: Ina von Schantz Lundgren
Ämne/huvudområde: Didaktik
Kurskod: PG2039
Poäng: 15
Ventileringsdatum: 2012-01-31

Högskolan Dalarna
791 88 Falun
Sweden
Tel 023-77 80 00

Innehåll

Förord	3
Sammanfattning	4
1. Inledning.....	5
Syfte	5
Frågeställningar	5
Studiens disposition.....	6
2. Definitioner av begrepp och förkortningar.....	7
3. Diagnostiska läs- och skrivprov DLS.....	9
4. Nationella prov	10
5. Läsförståelse.....	11
6. Bakgrund	12
7. Kunskapssyn och lärandesyn	14
Historik och nuläge	14
Kunskapssyn i Lgr 11.....	15
Kunskapssyn i DLS och i de nationella proven	16
8. Tidigare forskning om tester och bedömning	16
Argument för tester och prov	17
Argument mot tester och prov.....	18
9. Metod och genomförande.....	22
Kritisk granskning av vår metod och genomförandet	22
Forskningsetik	23
Informationskravet	23
Samtyckeskravet.....	23
Konfidentialitetskravet	23
Nyttjandekravet	23
10. Resultat.....	24
11. Diskussion	27
Finns en överensstämmelse mellan resultat i nationella proven och DLS?	27
Hur ser den samstämmigheten i så fall ut?.....	27
Kan DLS-provet bidra till att adekvata åtgärder kan sättas in	27
Kan tester och prov vara ett stöd för lärandet?.....	28
Hur ska bedömning göras för att stödja elevens lärande?	29
Vidare forskning.....	30
Referenser.....	31

Förord

Detta arbete är slutprodukten av våra studier till lärare för grundskolans yngre åldrar. Vi har båda grundutbildningar inom förskole- och fritidshemspedagogik men arbetar nu som lärare inom grundskolan. Då vår undervisning sker bland de yngre eleverna handlar det ofta om läsinlärning samt möjligheter respektive hinder för att ta sig in i läsandets värld. Detta har gjort att vårt val till uppsatsämne också hamnat inom den kategorin.

Vår upplevelse är att bedömning och dokumentation får allt större utrymme i skolan. För att enkelt kunna dokumentera och få faktaunderlag som går att kategorisera och bedöma används ofta tester och prov. Lärare använder sig av kvantitativa metoder med standardiserade skalor för att de går snabbt att genomföra, är lätta att sammanställa och ger en fingervisning om det aktuella kunskapsläget hos eleverna. Men räcker detta? För dessa tester och prov elevernas kunskapsutveckling framåt eller tar de i stället tid från läraren som kunde läggas på mer kvalitativa bedömningar som ger stöd för planeringen och dokumenterar elevens väg mot målet?

DLS, diagnostiskt läs- och skrivprov, är ett av de tester som regelbundet används vid den skola där vi har gjort vår studie. Ett annat återkommande material som används, förutom de nationella proven, är Läskedjor som kartlägger elevens avkodningsförmåga. Vår fundering i detta arbete är om resultat i DLS-provet, avseende momentet läsförståelse, har en samstämmighet med momentet läsförståelse i de nationella proven. DLS skulle då kunna vara en hjälp att identifiera elever som kan komma att ha svårigheter att nå kursplanens mål så att rätt undervisning och metoder tidigt kan planeras in. Med andra ord, resultatet av detta arbete kan bli ett angeläget verktyg för oss i vår framtida yrkesutövning.

Vi vill här passa på att tacka vår handledare Désirée von Ahlefeld Nisser som har visat stort engagemang samt givit oss konstruktiv kritik och uppmuntran i vårt skrivande.

Edsbyn den 15 januari 2012

Claes Rehn och Maritha Sedvallson

Sammanfattning

Vi har i detta arbete jämfört resultat i DLS-prov¹, moment läsförståelse, för ett antal elever i år 3 med deras resultat gällande läsförståelse vid de nationella proven. Vi ville se om dessa två prov bedömer läsförståelsen på samma sätt, för att se om DLS kan vara användbart som test för att hitta elever som behöver stöd när det gäller läsförståelse. Vårt resultat visar att det finns en överensstämmelse mellan våra elevers resultat på DLS-provet och samma elevers resultat på läsförståelsedelarna i de nationella proven för årskurs 3, 2011. Sambandet är signifikant starkare när vi jämför med resultaten på enbart Delprov B (läsning av skönlitterär text) än då vi jämför med resultaten för hela läsförståelseavsnittet respektive Delprov C (läsning av faktatext).

Resultatet för våra elever tyder på att DLS kan vara användbart som test för att hitta elever som behöver stöd när det gäller läsförståelse av skönlitterära texter. Det är mer tveksamt om DLS är användbart för att fånga upp de elever som har svårigheter med läsförståelsen då det gäller läsning av faktatext.

Det behövs dock mer tidskrävande och komplexa bedömningsformer för att vi ska kunna hjälpa eleverna att utveckla alla de förmågor och färdigheter som finns i kursplanemålen. En bra bedömning kan bara göras utifrån ett test om testet stämmer mycket väl överens med målet i kursplanen. Resultatet från en sådan test kan dessutom hjälpa läraren att utveckla sin undervisning.

¹ Presenteras under rubriken ”Diagnostiska läs- och skrivprov DLS”

1. Inledning

Förutom de obligatoriska nationella proven genomförs många olika prov och tester inom skolvärlden. Vissa prov syftar till att stödja elevernas lärande, medan andra prov har som syfte att bedöma eleverna inför betygsättning eller utvecklingssamtal. DLS (diagnostiskt läs- och skrivprov) är ett i skolorna vanligt förekommande testmaterial. Det används för att kartlägga hela klassers men även enskilda elevers läs- och skrivfärdigheter. Med tanke på att tester och prov i den debatt som förs ses som allt viktigare, ser vi det som angeläget att undersöka om resultaten från DLS överensstämmer med resultaten från nationella proven. Det skulle innebära att DLS kan användas för att identifiera de elever som kan förväntas inte nå målen i kursplanen i svenska, så att förebyggande stödåtgärder kan sättas in.

Syfte

Avsikten med vår studie var att undersöka överensstämmelsen mellan resultatet av läsförståelsedelens på DLS för år 3 med resultatet av läsförståelsedelarna i de nationella proven för år 3. Syftet var att se om det med hjälp av DLS-resultatet går att identifiera de elever som förväntas att inte nå målen i svenska för år 3.

Frågeställningar

Vi har valt att undersöka om läsprovet DLS kan identifiera de elever som har problem med läsförståelsen, så att förebyggande åtgärder kan sättas in, med följande frågor:

1. Finns det en överensstämmelse mellan elevernas resultat i läsförståelsedelarna i de nationella proven i svenska för år 3, delprov B och C, och elevernas resultat på DLS-prov i läsförståelse för år 3?
2. Hur ser den samstämmigheten i så fall ut?
3. Kan DLS-provet, genom att identifiera de elever som kan förväntas inte nå målen i kursplanen i svenska, bidra till att adekvata åtgärder kan sättas in?
4. Kan tester och prov vara ett stöd för lärandet?
5. Hur ska bedömning göras för att stödja elevens lärande?

Studiens disposition

I kapitel 1 redogör vi för det område vi valt att problematisera samt vårt syfte. Våra frågeställningar preciseras. Vi motiverar här varför vi har valt att studera bedömningar inom skolan.

I kapitel 2 presenteras viktiga begrepp och förkortningar som förekommer i uppsatsen.

I kapitel 3 ger vi en beskrivning av Diagnostiska läs- och skrivprov, DLS, och redovisar resultaten av två tidigare studier om DLS.

I kapitel 4 redogör vi för de nationella prov som genomförs i grundskolan och för hur det nya betygssystemet är uppbyggt.

I kapitel 5 fördjupar vi oss i läsförståelse och dess olika delar.

I kapitel 6 behandlar vi bakgrunden till olika bedömningar som görs inom skolan.

I kapitel 7 fokuserar vi på kunskaps- och lärandesyn både i ett historiskt och i ett aktuellt perspektiv.

I kapitel 8 redogör vi för tidigare forskning om bedömning, tester och prov. Vi tar där upp argument både för och emot tester och prov inom skolan.

I kapitel 9 beskrivs genomförandet av vår studie och de forskningsetiska överväganden som vi har gjort.

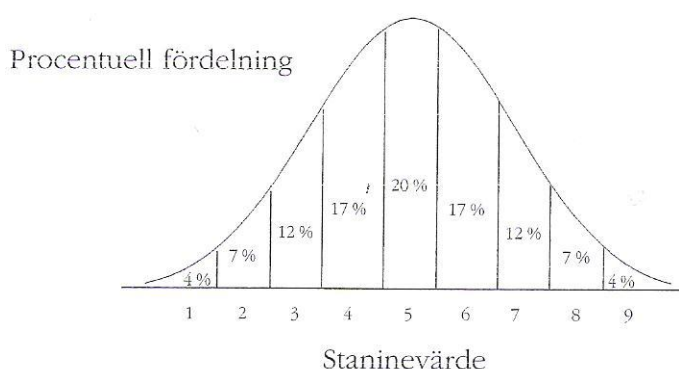
I kapitel 10 presenterar vi resultatet av vår studie, både i tabell- och diagramform, och tar också upp några elevers prov- och testresultat som är intressanta för vår studie.

Kapitel 11 är vikt för diskussion. Vi granskar kritiskt vår metod och genomförandet. Reflektioner görs också kring hur bedömningar inom skolan kan utformas för att på bästa sätt stödja elevers lärande.

2. Definitioner av begrepp och förkortningar

I det här avsnittet definierar vi de begrepp och förkortningar som vi har använt i vår studie. Vår avsikt med detta är att underlätta för läsaren att förstå vår studie, vårt resultat och den efterföljande diskussionen.

- **Formativ bedömning** är en process som ” kännetecknas av att målet för undervisningen tydliggörs, att information söks om var eleven befinner sig i förhållande till målet och att återkoppling ges som talar om hur eleven ska komma vidare mot målet.”²
- **Summativ bedömning** är en ”bedömning med avsikten att summera vad eleven lärt sig.”³
- **Korrelation** är en ”term för statistiskt beroende (samvariation) mellan två storheter.”⁴
- **Korrelationskoefficient** används ”som ett mått på graden av linjärt samband. Korrelation kan vara positiv eller negativ.”⁵ Korrelationen anges som ett värde mellan 1 och -1, där 0 anger inget samband, 1 anger maximalt positivt samband och -1 anger maximalt negativt samband.
- **Stanineskala** kommer från ”engelska standard + nine, standardskala med nio steg. Med ”standard” menas här att skalan är gjord på sådant sätt att poängen direkt kan översättas till standardpoäng (z-poäng), dvs poäng som direkt bygger på medelvärde och spridningsvärden i en normalfördelning. Skala som bygger på en uppdelning av erhållna värden i nio klasser. Värdena kan vara poäng på ett test eller poäng som man sätter vid skattning.”⁶ Den femgradiga betygsskalan som gällde i skolorna i Sverige 1962-1995 var konstruerad på ett liknande sätt, men med medelvärdet 3 och standardavvikelsen 1, vilket resulterade i heltal mellan 1 och 5.
- **Normalfördelningen** är inom statistiken en viktig fördelning. En normalfördelad variabel antar ofta värden som ligger nära medelvärdet och undantagsvis värden som har stor avvikelse. ”Nästan 99,7% av sannolikhetsmassan ligger inom tre standardavvikelser från medelvärdet.”⁷ Därför ser normalfördelningen ut som en kulle eller en klocka.



Figur 1. Normalfördelningskurva med staninevärden ur Birgitta Järpsten (1999) s. 77

² Skolverket (2010a)

³ Skolverket (2010c)

⁴ NE.se. se korrelation

⁵ NE.se. se korrelation

⁶ Egidius (2008) se stanineskala

⁷ Nationalencyklopedien (1994) se normalfördelning

- **DLS** är i vår studie en förkortning för Diagnostiska läs- och skrivprov som *”är ett material för kartläggning av klassens och/eller enskilda elevers färdigheter i läsning och skrivning”*⁸ Materialet är utarbetat av Birgitta Järpsten i samarbete med Psykologiförlaget.
- **PIRLS** *”är en internationell studie som undersöker elevers läsförmåga. Studien organiseras av The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) och genomförs vart femte år.”*⁹
- **PISA** *”(Programme for International Student Assessment) är ett OECD-projekt som syftar till att undersöka i vilken grad respektive lands utbildningssystem bidrar till att femtonåriga elever, som snart kommer att ha avslutat den obligatoriska skolan, är rustade att möta framtiden. Genom olika prov undersöks elevernas förmågor inom tre kunskapsområden: matematik, naturvetenskap och läsförståelse. Studien genomförs var tredje år.”*¹⁰
- **Literacy** avser *”förmågan och beredskapen att använda läsandet och skrivandet för att skapa ett innehåll i skriftspråket på ett sätt som svarar mot behoven i ett speciellt sociokulturellt sammanhang.”*¹¹
- **Screening** är en *”Engelskspråkig term för gallring, sållning, när man avser att med hjälp av test eller annan metod skilja ut en grupp för närmare undersökning”*¹².
- **Tester och prov** När det gäller att vara konsekvent med att använda begreppen tester och prov har vi valt att göra på följande sätt: DLS och nationella prov benämner vi prov men ibland använder vi dubbelbegreppet "tester och prov" eftersom vi anser att det finns en skillnad i betydelse. När en forskare har använt ettdera uttrycket i sin text har vi valt att använda samma uttryck även om det inte är direkta citat.

⁸ Järpsten (1999) s. 5

⁹ Skolverket (2011d) s. 1

¹⁰ Skolverket (2011e) s. 1

¹¹ Fast & Brody (2011) s. 1

¹² Egidius (2008) se screening

3. Diagnostiska läs- och skrivprov DLS

I detta avsnitt redogör vi för vad som står i handledningen till DLS. Vi redovisar också vad några tidigare studenter funnit då de har studerat DLS-provet.

DLS¹³ är ett i skolan vanligt förekommande testmaterial som används för att kartlägga klassers och/eller enskilda elevers kunskaper och färdigheter i läsning och skrivning. Provet är utformat av specialpedagog Birgitta Järpsten, på Psykologiförlagets uppdrag. DLS finns för både yngre och äldre elever och heter för de yngsta eleverna, år 1-2, DLS bas och har delproven Läslust, Läsning och Skrivning. För år 2-3 heter delproven Samma Ljud, Ordförståelse, Rättstavning och Läsförståelse och för år 4-6 finns delproven Rättstavning, Ordförståelse, Lëshastighet och Läsförståelse.

Vi kommer i vår studie att se på delprovet Läsförståelse för år 3. Det är ett diagnosmaterial som är standardiserat, vilket innebär att provet genomförs på samma sätt, och vid samma tidpunkt, var det än genomförs och därmed ger möjlighet till jämförelser mellan elever. DLS för år 2-3 är klassdiagnoser som kan användas för så kallad screening och kan, enligt Järpsten, vara en objektiv mätmetod för att ge kunskap om klassens och enskilda elevers kunskap inom ett visst område. Normer finns för tillämpning av provet i februari månad, se figur 1 under rubrik Definitioner och begrepp. Järpsten skriver också att provet kan användas som ett pedagogiskt verktyg för att se om undervisningen gett önskade resultat. På det sättet, säger hon, skulle resultatet kunna ligga till grund för den fortsatta planeringen för klassrumsarbetet. Screening ska dock, enligt anvisningarna, inte ses som en metod för att sortera elever.

Provet är uppbyggt av texter som följs av flervalfrågor. Resultatet jämförs emot en bestämd normgrupp och placeras inom en niogradig stanineskala. Själva provsituationen för eleverna tas inte upp i anvisningarna för genomförandet. Man talar endast om att proven är avsedda att användas på gruppnivå, vara lätta att administrera och utvärdera¹⁴.

Provet går till så att läraren först läser högt för eleverna som därefter svarar individuellt på tre frågor. Läsningen ska då ge eleverna en förförståelse om innehållet och de tre efterföljande frågorna ska ge läraren en uppfattning om elevernas hörförståelse. Där omfattas alltså inte elevernas förmåga att läsa. Därefter läser eleverna själva resten av texten och besvarar de tillhörande frågorna.

Järpsten skriver i handledningen också att provet ska ses som en helhet och ger en uppfattning om elevens förmåga att avkoda, förstå och tolka textinnehållet. Eleven får givna svarsalternativ där det gäller att välja det mest lämpliga svaret. På det sättet ger provresultatet en kvantitativ information om elevens förmågor men Järpsten¹⁵ skriver också att läraren dessutom behöver göra en kvalitativ analys av uppgifterna, genom att vidare analysera elevsvaren, för att se var de eventuella svårigheterna ligger.

Genom att läsa det första avsnittet högt kan man till exempel få en uppfattning om ifall det skiljer sig gällande hörförståelse och förståelse då eleven läser själv. Ibland finns svaret på en fråga ordagrant angivet i texten. Detta kallar man enligt Järpsten *Lokalisering av information*.

¹³ Järpsten (1999)

¹⁴ Järpsten (1999) s. 15, 25

¹⁵ Järpsten (1999) s. 83

Ibland behöver man förstå vissa ord eller uttryck för att kunna besvara frågan rätt, något som har fått rubriken *Förståelse av uttryck*. Ibland behöver man kunna överföra informationen ur texten till en bild som ska granskas, vilket i handledningen har rubriken *Tolkning av beskrivning*. Dessutom behandlar vissa av frågorna kunskapen att ”läsa mellan raderna”, dra slutsatser ur texten utan att svaren finns skrivna ordagrant. Dessa frågor benämns i handledningen som *Inferens*. Frågor som börjar med vad, varför och hur stimulerar till en sådan aktivitet under läsningen. I handledningen¹⁶ finns en schematisk förteckning över vilka frågor som mäter de olika delarna av läsförståelsen.

Anna Krantz har i sin C-uppsats i specialpedagogik¹⁷ studerat DLS för äldre barn inom grundskolan. Hon har undersökt om DLS är ett användbart prov dels för att bedöma enstaka elevers kunskapsnivå och dels för att kunna utvärdera den allmänna nivån gällande kunskap hos elevgrupper. Hon fann att rättstavningsprovet och ordförståelseprovet fungerade väl för att finna och analysera enskilda elevers svårigheter men att läsförståelseprovet inte fungerade lika bra. Krantz skriver att detta prov kan ge en indikation men att man behöver ett större underlag för att ha möjlighet att avgöra om en enskild elev har problem med läsning och skrivning. Även Elisabeth Hemberg Manica har studerat DLS-provet i sin C-uppsats¹⁸. Hon konstaterar att DLS är ett av flera möjliga tester för att mäta läsförståelse och påpekar att det finns forskare som är kritiska till provet. Hemberg Manica hänvisar till att det finns modernare test att använda sig av. Dessa bygger på ett kvalitativt synsätt och mindre på den tekniska aspekten. I dessa tester är lärarnas tolkningar mer kvalitativa vilket de anser möter elevens kunskap bättre. Hemberg Manicas slutsats i sin uppsats är att DLS-provet inte verkar spegla de utvecklingar av läsförståelse som eleverna upplever. Hon skriver att en utveckling av elevernas läsförståelse måste ha skett men att DLS-provet inte synliggör denna. Anette Ewald är en forskare som i sin doktorsavhandling¹⁹ berör andra tester än DLS för att mäta läsförståelse, exempelvis Läsutvecklingsschemat, LUS²⁰. I detta test är lärarens kunskap om eleven, dennas utveckling och arbetssätt i centrum. LUS redovisas som en läsutvecklingsprocess som sker i flera steg.

4. Nationella prov

Här redogör vi för syftet med de nationella proven samt för anvisningar och genomförande.

Som vi tidigare nämnt är syftet med de nationella proven i huvudsak att stödja en likvärdig och rättvis bedömning och betygssättning samt ge underlag för en analys av i vilken utsträckning kunskapskraven uppfylls på skolnivå, på huvudmannanivå och på nationell nivå. Dessutom kan de nationella proven bidra till att konkretisera kursplanerna och ämnesplanerna och bidra till att öka måluppfyllelse för eleverna. Elever i grundskolans tidigare år har tidigare fått göra de nationella ämnesproven i år 3 och år 5. Från och med 2011 ska de utföras i år 3 och år 6. Ämnesproven är obligatoriska och ska genomföras över hela landet under en provperiod eller en viss förutbestämd dag.

¹⁶ Järpsten (1999) s. 94

¹⁷ Krantz (2006) s. 4

¹⁸ Hemberg Manica (2009)

¹⁹ Ewald (2007) s. 209

²⁰ Sundblad (2002).

Provet i läsförståelse, för år 3 året 2011, är uppbyggt av texter som följs av flervalsfrågor men har i den sista frågan även en uppgift där eleven ombeds beskriva svaret med egna ord. I bedömningsanvisningarna tydliggörs vilka specifika mål ur kursplanen som prövas i testet.

I anvisningarna²¹ står att proven har ett diagnostiskt syfte genom att de kartlägger elevernas kunskaper i respektive ämne. Precis som DLS läs- och skrivprov ska provet också kunna utgöra ett underlag för att finna elever i behov av särskilt stöd. När det gäller bedömning av elever finns i de nya kursplanerna bedömningskrav för betyg från E, som är den lägsta godtagbara nivån, till betyget A. De nationella ämnesproven prövar dock bara elevernas lägsta godtagbara kunskapsnivå vilket innebär att de flesta elever bör ha kommit längre i sin kunskapsutveckling.

Anvisningarna tydliggör också att proven ska genomföras med elevernas bästa för ögonen. Det innebär att man har möjlighet att variera storleken på gruppen då proven genomförs. De kan utföras i helklass, mindre grupper eller enskilt då någon elev behöver det. Även tidsmässigt finns det möjlighet att vara flexibel och lägga in en paus om eleverna visar att de behöver det. Ytterligare anpassningar får göras för elever i behov av särskilt stöd. Det kan innebära att få förlängd provtid eller utifrån vad som testas kanske få texten uppläst. Läraren får också svara på vissa frågor men bör då notera vilket stöd eleven fått så att detta kan vägas in i bedömningen.

I ämnesprovet för år 3, i svenska och svenska som andraspråk, fanns 2011 för området läsning tre olika uppgifter. Den första undersöker om eleven kan läsa elevnära skönlitterära texter och återberätta handlingen muntligt eller skriftligt. Den andra uppgiften behandlar läsning av faktatext och undersöker om eleven kan läsa elevnära faktatexter och instruktioner och beskriva samt använda sig av innehållet muntligt eller skriftligt. Den tredje delen undersöker om eleven klarar att läsa bekanta och elevnära texter med flyt. Till hjälp för bedömningen finns både bedömningsanvisningar och autentiska elevtexter med kommentarer.

Det finns alltså en skillnad mellan DLS och de nationella ämnesproven i svenska när det gäller vilka typer av texter man använder sig av. DLS använder enbart skönlitterära texter och nationella ämnesprovet i svenska både skönlitterära texter och faktatexter.

5. Läsförståelse

I denna del redogör vi för några forskares syn på läsförståelse och dess olika komponenter. Vi visar också vad i läsförståelsen som prövas enligt anvisningarna för provet DLS, momentet läsförståelse²².

Hemberg Manica²³ har i en C-uppsats valt att fokusera på läsförståelse ur den enskilda individens perspektiv och använt DLS läs- och skrivprov i sin studie. Hon hänvisar till Ivar Bråten's definition av läsförståelse: *"Läsförståelse är att utvinna och skapa mening när man genomskär skriften text och samspelar med den."*²⁴ En annan forskare som hon refererar till, och som har studerat läsförståelse, är kanadensiske Frank Smith. Hans definition gällande läsförståelse är att *"Förståelse inte handlar om kvantitet utan är ett tillstånd, ett tillstånd när man inte har*

²¹ Skolverket (2011f)

²² Järpsten (1999) s. 84

²³ Hemberg Manica (2009), s. 11

²⁴ Bråten (2008) s. 14, 55, 63, 69, 75

några obesvarade frågor.”²⁵ Hemberg Manica redovisar att det ingår flera olika komponenter i läsförståelse vilka man bör känna till för att göra bedömningar, vilket stämmer med Bråten tankar.

Avkodningen är en del som, enligt Bråten, innebär att identifiera skrifttecken som ord och kunna plocka fram ordets ljud och mening ur sitt minne. Det stämmer med Karin Taubes²⁶ tankar då hon säger att en bristande avkodningsförmåga försvårar läsförståelsen. Smith däremot håller inte med utan menar att om man koncentrerar sig allt för mycket på att tyda texten försvårar det läsningen och gör att eleven missar betydelsen. Han säger att det viktigaste är att kunna språket och ha kunskap om det man läser för att få läsförståelse.

Talspråket är en annan viktig del av läsförståelsen. Bråten säger att även om en läsare klarar att avkoda orden kan det uppstå problem om det brister i den muntliga kompetensen i språket. Språklig medvetenhet, att ha en känsla för vad som är acceptabelt när det gäller grammatiken, är också viktigt liksom den språkliga minnesfunktionen.

Förkunskaper anser Bråten vara en av de viktigaste förutsättningarna för läsförståelse. Den nya informationen ska smälta samman med tidigare kunskaper i ämnet. På så sätt får man en djupare förståelse och kan lösa nya problem i nya situationer.

Läsförståelsestrategier är enligt Bråten ännu en viktig komponent. Det kan innebära att kunna förutse innehållet i en text, ställa och besvara frågor om texten, göra sig visuella föreställningar kopplade till texten, förtydliga det som är svårt i texten, dra egna slutsatser och använda sig av tidigare kunskaper.

Motivation är enligt Bråten den sista men inte minst viktiga komponenten. Man behöver ha egna förväntningar på att klara uppgiften, ha en inre motivation, en vilja att klara den och dessutom en målbild där man klarar uppgiften. Karin Taube²⁷ uttrycker att höga förväntningar från viktiga personer i omgivningen har stor betydelse. Hon skriver att finns det för låga förväntningar från omgivningen överförs dessa till eleven och leder till en negativ självbild. Uppmuntran och positiv återkoppling har däremot en positiv effekt för elevens självbild.

I provet DLS prövas läsförståelsen genom att man testar om eleven klarar att *lokalisera information* då svaret finns mer eller mindre ordagrant angivet i texten. Man mäter även *förståelsen av uttryck* genom att se om eleven utifrån innehållet i texten förstår vissa ord och uttryck. Dessutom prövas om eleven kan *tolka en beskrivning* och överföra informationen och om eleven kan göra *inferenser*, vilket innebär att ”läsa mellan raderna”.

6. Bakgrund

Här ger vi en bakgrund till varför prov och tester förekommer i skolan och hur dessa har sett ut i ett historiskt perspektiv.

Ofta ställs från politiskt håll krav på mätbara resultat inom skolan²⁸. Detta är, enligt Åsa We-din²⁹, inte unikt för Sverige och heller inte för Norden eller övriga västvärlden. Krav gällande

²⁵ Smith (2002) s. 17

²⁶ Taube (2007) s.60.

²⁷ Taube (2007) s. 91-93

²⁸ Ohlin (2010) och DN (2008)

resultat i förmågor som att läsa och skriva ökar i hela västvärlden och resultat från internationella undersökningar som PIRLS samt PISA får ofta stort medialt utrymme. Detta följs ofta av nationella krav på ökade kunskaper. Enligt Åsa Wedin³⁰ är det dock inte så vanligt att bedömningsmetoderna eller testerna som sådana ifrågasätts, utan fokus ligger på de elever som lyckats mindre bra och uppnått låga resultat. Hon påpekar också att eftersom sortering av eleverna utifrån uppfattad läsförmåga ofta görs med utgångspunkt i bedömningarna, exempelvis för urval till specialundervisning, är det även viktigt att själva testen granskas med kritiska ögon.

I Wedins artikel kan man läsa om skolbedömningarnas utveckling i ett historiskt perspektiv. Hon redovisar att det finns fyra generationer av bedömning. Första generationens tester är utformade som intelligenstagningar och mäts i IQ-skalar. Andra generationens tester är starkt mål- och kriterierelaterade och mäter prestationer. Tredje generationens bedömningar är holistiska och mäter enskilda elevers lämplighet för exempelvis olika yrken. Fjärde generationens bedömningar grundar sig på tolkningar och har gränser som sätts i förhandlingar och dialoger mellan lärare och elever. Exempel på detta är loggböcker och portfolios där man kan se och bedöma elevens utveckling.

I Sverige har de obligatoriska nationella ämnesproven i skolan nu införts för lägre åldrar, skolår 3, och ska även införas för fler skolämnen. Från regeringens sida hävdas att det krävs tidigare och tydligare kunskapskrav i skolan om resultaten ska höjas. Syftet med kunskapskraven sägs vara att eleverna ska få det stöd de behöver. ”- Nationella prov är tydliga kontrollstationer som ger information till såväl lärare som eleverna och deras föräldrar om hur det går i skolan. Då kan hjälp sättas in där det behövs, säger Jan Björklund.”³¹ Skolverket, som har fått i uppdrag att utforma de nationella proven, skriver att:

”Syftet med de nationella proven är i huvudsak att:

- *stödja en likvärdig och rättvis bedömning och betygssättning*
- *ge underlag för en analys av i vilken utsträckning kunskapskraven uppfylls på skolnivå, på huvudmannanivå och på nationell nivå*

De nationella proven kan också bidra till:

- *att konkretisera kursplanerna och ämnesplanerna*
- *en ökad måluppfyllelse för eleverna.”*³²

Vidare skriver Skolverket att ”Proven i årskurs 9 ska användas inför betygssättningen.”³³ En elev som på grund av sina stödbehov inte bedöms har en rimlig chans att klara provet kan undantas. Så långt som möjligt ska dock prov och provsituationen anpassas så att eleven kan genomföra provet. Proven är inte ”examensprov utan verktyg för en likvärdig bedömning.”³⁴ Resultatet på de nationella proven ska bara vara en del i underlaget då betyg sätts.

²⁹ Wedin (2010) s. 219

³⁰ Wedin (2010) s. 221

³¹ Utbildningsdepartementet (2008) s. 1

³² Skolverket (2011c) s. 1

³³ Skolverket (2010b) s. 6

³⁴ Skolverket (2010b) s. 22

7. Kunskapssyn och lärandesyn

I detta avsnitt fokuserar vi på kunskaps- och lärandesyn både i ett historiskt och i ett aktuellt perspektiv eftersom vi anser att kunskapsbedömning och den rådande kunskapssynen är intimt sammanflätade.

Ingrid Carlgren, professor i pedagogik vid Stockholms universitet, har medverkat till rapporten Perspektiv på den svenska skolans kunskapsdiskussion, på uppdrag av skolverket. Hon får bemöta frågan om det finns en svensk kunskapssyn och svarar att ”*Det finns olika uppfattningar om vad kunskap är. Under 1900-talet har en rationalistisk mentalistisk kunskapssyn varit dominerande. Den bygger på tanken att människan är världen och att kunskap är något som sitter i huvudet. Kunskap måste, enligt den, vara formulerad och ska helst kunna skrivas ner på papper. Först därefter kan den omvandlas till handlingar och bli tillämpas kunskap.*”³⁵ Hon påtalar även att detta står mot andra uppfattningar som säger att kunskap i stället utgår från ”människan i världen” och utvecklas i mänskliga verksamheter. I det synsättet, säger Carlberg, finns kunskapen inte bara i huvudet utan också i kroppen och den verksamhet som pågår.

Ämnesdidaktik, hävdar Carlgren³⁶, bygger på tanken att frågor om lärande, undervisning, kunskap och bedömning inte kan studeras skilt från ämnesinnehållet. Ämnesdidaktisk forskning studerar vad som är viktigt inom ett område, vad det innebär att kunna olika delar av just det ämnesområdet. Hon talar också om att det inom OECD och EU just nu talas mycket om att skolan ska utveckla kompetenser³⁷ och att de exempelvis fastslagit åtta nyckelkompetenser som alla medborgare i EU ska utveckla.

Historik och nuläge

Under 1950 och 1960-talen dominerade, enligt Bernt Gustavsson, behavioristiska tankar inom skolan³⁸. Man såg på kunskap som något objektivt och möjligt att observera och studera. Kunskapen skulle byggas upp genom ett mekaniskt inövande. I Lgr 80 lyfter man i stället fram tankar om elevens egen motivation, intresse och aktivitet. Man talar om att eleverna naturligt är aktiva och kunskapsbyggande, vilket enligt Gustavsson stämmer med Deweys tankar ”learning by doing” och pragmatismen, som belystes under 70-talet.

Då Lpo-94 infördes gjordes en uppdelning av kunskapen i fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet. Läroplanskommittén, som år 1992 skrivit om detta, menar att syftet med att dela in kunskap i dessa kategorier är att visa att begreppet kunskap inte är något ensidigt utan att kunskap kan komma till uttryck på olika sätt³⁹. Skolverket uttrycker det i Lpo-94 som att ”*Skolan skall ansvara för att eleverna inhämtar och utvecklar sådana kunskaper som är nödvändiga för varje individ och samhällsmedlem.*”⁴⁰

I början av 1990-talet skedde en stor förändring inom skolan då man övergick från mål- och regelstyrning till mål- och resultatstyrning. Den största skillnaden var, enligt Hedenquist och Håkansson⁴¹, att anvisningarna för *hur* målen skulle uppnås övergick till att beskriva *vilka*

³⁵ Carlgren (2010) s. 1

³⁶ Carlgren (2010) s. 2

³⁷ Carlgren (2010) s. 3

³⁸ Gustavsson (2002)

³⁹ Skolverket (2002) s. 25

⁴⁰ Skolverket (2006) s. 9

⁴¹ Hedenquist & Håkansson (2006)

mål som skulle uppnås av eleverna. Varken arbetssätt eller stoff specificerades utan ett lokalt läroplansarbete skulle ske ute på fältet. Sedan kom Lpo 94 som var uppbyggd på två sorters mål, *mål att sträva mot* och *mål att uppnå*. *Mål att sträva mot* visade riktningen för arbetet i klassrummet och *mål att uppnå* vad eleverna skulle ha uppnått kunskapsmässigt i slutet av år 5 och år 9. I antologin I kunskapens namn uttrycker Lärarförbundet kunskapssynen i Lpo 94 på följande sätt ”*Läroplanens kunskapssyn grundas i insikten att kunskap alltid skapas i ett socialt sammanhang och ständigt förändras. Att kunskap inte kan ses som någonting statistiskt och för alltid givet.*”⁴²”

I och med att Lgr 11 infördes ändrades tidpunkterna för avstämning gällande kunskapsmål. Nu sker avstämnings genom Nationella prov vid tre tillfällen, år 3, 6 och 9, i grundskolan. Betyg ges varje termin från och med år 6 och finns i stegen från F till A där betyget E motsvarar de lägsta godtagbara kunskaperna. Även de yngre barnen ska få skriftliga omdömen varje termin och alla elever ska dessutom ha en egen individuell utvecklingsplan. Även här talar man om *vilka* mål som ska vara uppnådda vid avstämningsarna, men hur de ska uppnås utarbetas av skolornas arbetslag.

Kunskapssyn i Lgr 11

Lgr-11 lägger ett stort ansvar på skolan gällande kunskapsutvecklingen då man skriver ”*Skolan ska ansvara för att eleverna inhämtar och utvecklar sådana kunskaper som är nödvändiga för varje individ och samhällsmedlem*”⁴³. Man talar i läroplanen ofta om elevens rättigheter till kunskap och utveckling och lyfter också tydligt fram kunskaper som respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar det svenska samhället vilar på som viktiga.

I Lgr 11 står att undervisningen ska bedrivas i demokratiska arbetsformer⁴⁴ och förbereda eleverna för att aktivt delta i arbets- och samhällslivet. Dessutom klargör Lgr 11 skolans skyldighet att tydliggöra mål, innehåll och arbetsformer på skolan och ge elever och vårdnadshavare möjligheter att påverka. Man skriver om uppdraget att samverka, både med olika nivåer och verksamheter inom skolan och med hemmet samt att man särskilt ska uppmärksamma elever som av olika anledningar har svårt att nå målen⁴⁵.

Detta anser vi visar att regeringen uttrycker att det finns fler kunskaper än faktakunskaper som är viktiga för eleverna. Lgr 11 tydliggör att det i utbildningen ska ingå att erhålla kunskaper att förstå och kunna samverka med andra människor, att ta ansvar för både sig själv, sina medmänniskor och vår gemensamma miljö. Däremot har man valt att mäta och bedöma endast faktakunskaper i de olika läroämnena. Det ter sig också som att regeringen anser att det går att höja kunskapsnivån genom att införa fler nationella prov, betyg i lägre årskurser och ordningsbetyg. Detta anser dock Lärarförbundet vara politiska åtgärder som inte grundar sig i den senaste forskningen om lärande⁴⁶.

⁴² Åmossa (2007) s.6

⁴³ Skolverket (2011a) s. 13

⁴⁴ Skolverket (2011a) s. 7

⁴⁵ Skolverket (2011a) s. 8

⁴⁶ Åmossa (2007) s.6

Kunskapssyn i DLS och i de nationella proven

DLS-provet besvaras genom kryssfrågor där antal rätt blir ett mått på de kunskaper man har inom det aktuella området. Eleverna ges inte möjlighet att visa sina eventuella kunskaper inom närliggande områden, där man kanske har en egen erfarenhet att relatera till. Provet genomförs likadant för alla elever och i anvisningarna⁴⁷ skrivs inget om anpassningar för särskilda behov.

De nationella proven i läsförståelse ger i en fråga möjlighet att lyfta fram även andra kunskaper än de efterfrågade. Där formulerar eleven själv svaret på frågan och i bedömningsanvisningarna⁴⁸ lyfts fram att svaret kan formuleras på olika sätt och i olika grad. Poängen på uppgiften kan dock bli högst en. Anvisningarna till de nationella proven säger att proven ska genomföras med elevernas bästa inför ögonen och ger möjlighet för att i viss mån anpassa provsituationen efter den enskilde elevens behov.

8. Tidigare forskning om tester och bedömning

Detta avsnitt är en sammanställning av tidigare forskning av bedömning och tester för att ge en diskussionsbas till vår studie. Längre fram i avsnitten har vi två delavsnitt som tar upp argument för och emot tester och prov. Vi börjar med att göra en historisk tillbakablick.

I en historisk analys av kunskapsbedömning och kunskapssyn framhåller Christian Lundahl att *”olika former av kunskapsbedömning kan främja eller motverka olika typer av kunskaper, och att det skiftar över tid.”*⁴⁹ Han menar att den rådande kunskapssynen och kunskapsbedömningen har en stark koppling till varandra. Vidare hävdar han att kunskapsbedömningar inte främst uppstått som ett sorterings- och kontrollverktyg utan att först i modern tid inträffar det att *”kopplingen mellan bedömningarna och lärandet tonas ned och i stället förstärks deras koppling till de administrativa syftena, ordnandet av individer.”*⁵⁰

Lundahl hävdar vidare att betygssystemen har antingen haft som syfte att rangordna eleverna eller att beskriva på vilken kunskapsnivå de befinner sig. Historiskt sett så har betygssystem med många steg följts av ett med få vilket i sin tur har ersatts med ett med fler steg osv. När obligatoriska standardprov⁵¹ infördes var avsikten att de i första hand skulle tjäna pedagogiska syften för pedagogen och inte vara som en myndighetskontroll. När vi kommer till 1973 års betygsutredning så framhålls att bedömningarna ska göras som utvärdering och inte för urval. Det är elevernas kunskaper och färdigheter som ska bedömas och ansvaret för resultatet flyttas från den enskilde eleven till skolan. I 1990-talets skolreformer börjar man, enligt Lundahl, se på kunskapsbedömningar som ett pedagogiskt redskap snarare än som ett graderingsverktyg. Då infördes också det mål- och kriteriebaserade betygssystemet. Standardproven ersattes 1998 med nationella ämnesprov.

Ett målrelaterat betygssystem kräver någon typ av måttskala för att bedöma vilken nivå eleverna befinner sig. Wedin⁵² anser att en möjlig orsak till att skolorna väljer att använda traditionella och standardiserade tester är att man tror att de enkelt ger svar på frågor som hur barn utvecklar sin läsförmåga och varför vissa barn får svårigheter i sin skriftspråksutveckling. Wedin hävdar också att det skulle kunna vara det faktum att dessa tester fokuserar på brister

⁴⁷ Järpsten (1999)

⁴⁸ Skolverket (2011f)

⁴⁹ Lundahl (2007) s. 34

⁵⁰ Lundahl (2007) s. 37

⁵¹ Ljung (2000)

⁵² Wedin (2010) s. 223

hos barnet och inte brister hos läraren och i undervisningen, som gör att de är populära. Från skolledarens håll kan det vara en önskan om att styra verksamheten och få resultat som är enkla att visa upp som ger testerna sin popularitet.

I Wedins artikel redovisas att normerande analysverktyg ofta används för att bedöma elevers brister i syftet att få extra medel och resurser som exempelvis specialpedagogiskt stöd. De ickenormerande testerna däremot används för att följa elevens skriftspråksutveckling och vara ett underlag för att planera undervisningen. I ett normerande test där man förutsätter att texten förstås på *ett* visst sätt, har *ett* rätt svar och dessutom utförs på tid används ofta för att se brister hos eleverna. Den åtgärd som sedan föreslås är ofta övning i fonologisk medvetenhet. Ett ickenormerande test däremot ger underlag för att stödja elevens utveckling och ger också pedagogiska tips för lärarens planering.

En markant skillnad mellan normerande och icke normerande tester är, hävdar Wedin, att de normerande ofta mäter en begränsad och specifik del av läsningen, exempelvis den fonologiska aspekten. De icke normerande testerna däremot har en mer holistisk syn och ser på läsning i en större betydelse, som en form av språk och kommunikation och en del av lärandet som helhet.

Argument för tester och prov

Den forskning och de argument som stöder tester och prov i skolan har vi sammanfört under det här avsnittet. I nästa avsnitt kommer de argument och den forskning som är kritisk till tester och prov inom skolan.

Agneta Grönlund har gjort en forskningsöversikt avseende formativ bedömning. Hon redovisar resultatet från den brittiska forskargruppen Assessment Reform Group som fastslår att formativ bedömning ökar lärandet. Med formativ bedömning avses *"all den verksamhet som genomförs av lärare och elever som ger information som kan användas för att modifiera undervisning/lärande."*⁵³ Grönlund refererar också till den australienske forskaren Sadler som har sammanfattat den formativa bedömningen i tre processer: *"Var (sic) skall jag/vad är målet? Var är jag nu? Hur ska jag komma till målet?"*⁵⁴ Den formativa bedömningen ska dels ge läraren information om elevens lärande för att ge formativ återkoppling och dels information om hur undervisningen har fungerat för att eventuellt förändra den. Frågorna som ligger till grund för bedömningen ska vara mer öppna och undersökande och eleverna behöver mer betänketid innan de ska svara. Grönlund tar också upp ett intressant resultat av forskaren Butler⁵⁵ som är verksam vid universitetet i Jerusalem. Butler har i sin forskning visat att den formativa återkopplingen blir utan verkan om läraren samtidigt sätter betyg på elevuppgiften. Hur kan då formativ bedömning utformas?

Pryor, som Grönlund hänvisar till, skiljer på två sorters formativ bedömning. Konvergent formativ bedömning tar reda på om eleven behärskar något som läraren har förutbestämt. Divergent formativ bedömning kännetecknas av öppna frågor, flexibilitet, utvecklad återkoppling och görs tillsammans av lärare och elev. Den divergenta typen av bedömning har störst positiv påverkan på elevens kunskapsutveckling. Grönlund skriver vidare, med hänvisning till Hattie & Timperley, att de mest effektiva sätten att ge återkoppling är antingen processrelaterad eller metakognitiv återkoppling. Processrelaterad återkoppling är riktad mot elevens pro-

⁵³ Grönlund (2010) s. 1

⁵⁴ Grönlund (2010) s. 2

⁵⁵ Grönlund (2010) s. 3

cesser för att lösa en uppgift och den metakognitiva syftar till att stärka elevens förmåga att driva sig själv. Grönlund hänvisar till de brittiska forskarna Nicol & Macfarlane-Dick som menar att de elever som är bra på självvärdering lär sig mer effektivt än elever som ännu inte har utvecklat den förmågan. Förmågan kan utvecklas med hjälp av formativ återkoppling. Det finns forskning som tyder på fler positiva effekter av prov.

Johan Samuelsson tar i en artikel upp ett intressant resultat som de amerikanska forskarna Rohrer och Pashlar har kommit fram till. De har forskat om studieteknik, prov och kunskaper. Forskningen hävdar att det finns ett samband mellan kunskaper och användandet av prov som studieteknik. *”Generellt sätt visar denna forskning att ett frekvent användande av mindre och kortare test gynnar elevernas kunskaper.”*⁵⁶ För att testerna och proven ska utveckla lärandet ska man inte använda flervalsfrågor utan frågor som kräver längre svar.

I sin forskningsöversikt⁵⁷ refererar Grönlund vidare till den brittiske forskaren Harlen som talar om att utveckla en god bedömning som fungerar både summativt och formativt.

En annan typ av tester är summativa screeningtester som främst syftar till att ge läraren information om vilka elever som behöver följas upp extra med stödinsatser. Christer Jacobsson, skolpsykolog med intresse för läs- och skrivsvårigheter, har utvecklat det diagnostiska läs- och skrivtestet LäsKedjor. Testet kan användas för att få en klassöversikt av elevernas ordavkodningsförmåga, som screeningtest för att identifiera elever med lässvårigheter och för att bedöma enskilda elevers ordavkodningsförmåga. Jacobsson framhåller att *”Läskedjor syftar till att försöka ”renodla” avkodningsaspekten.”*⁵⁸ Analyser har visat att lärarna bedömer ca 60 % av de svagpresterande läsarna rätt. I ett forskningsprojekt har Jacobsson följt elever från årskurs 2 under en tioårsperiod genom grundskolan och gymnasieskolan. Man har då gjort både ordavkodningstest och icke-verbala begåvningsstest. Jacobsson hävdar att resultaten *”tyder på att det finns en viss risk att kognitiva förmågor, såsom de här har bedömts, kan hämmas i sin utveckling om ordavkodningsförmågan är svagt utvecklad i tidiga skolår.”*⁵⁹

Vår forskningsöversikt visar resultat som pekar mot positiva effekter särskilt av formativ bedömning, men några forskare hävdar att även summativ bedömning kan ha den effekten. Den formativa bedömningen ger information till både elev och lärare av vad som behöver förändras för att nå målen. Elever som är bra på självvärdering lär sig effektivt. Det finns också resultat som tyder på att ofta återkommande korta prov med frågor som kräver utförliga svar stöder inläringen. Screeningtester som identifierar de elever som är i behov av extra stöd kan också vara positiva om de eleverna får det stöd som de behöver. Det här var en kort sammanfattning av argumenten för tester och prov. I nästa avsnitt ska vi redogöra för argumenten mot tester och prov.

Argument mot tester och prov

Att lära sig värdera sina egna kunskaper blir allt viktigare för eleverna. Att pedagogen och eleven tillsammans bedömer kunskaperna blir en del av undervisningen och lärandet. Trots denna strävan hävdar Lundahl att det *”finns en risk att kunskapsbedömningar av lärande tar tid och kraft från bedömningar för lärandet.”*⁶⁰ Därför är det viktigt att genom diskussion tyd-

⁵⁶ Samuelsson (2011a) s. 1

⁵⁷ Grönlund (2010) s. 1

⁵⁸ Jacobson (2001) s. 16

⁵⁹ Jacobson (2001) s. 78

⁶⁰ Lundahl (2007) s. 44

liggöra kunskapsbedömningens olika syften och funktioner. Lundahl varnar också för att *”när kraven ökar på kontroll och utvärdering finns en tendens att enkla bedömningsformer premieras framför mer komplexa och tidskrävande bedömningsformer, dvs. sådana som är centrala för att nå några av de för vår tid specifika och efterfrågade kunskaperna.”*⁶¹

I en artikel⁶² gör Grönlund en översikt över olika åsikter och forskningsresultat när det gäller formativ och summativ bedömning. Grönlund hänvisar till den grekiska forskaren Gioka som forskat vid London South Bank University. Gioka framhåller lärarens dilemma att dels bedöma för betyg och dels bedöma för ett ökat lärande hos varje elev.

Samuelsson redovisar resultatet av en amerikansk undersökning utförd av forskarna Reardon, Arshan, Atteberry och Kurlaender som studerat *”frågan om vilka effekter olika former av prov och test har för elevernas självbild och framtida skolprestationer.”*⁶³ Lågpresterande elever förväntas stimuleras att jobba hårdare för att klara examensproven. Kritikerna menar att de elever som misslyckas på proven får en negativ självbild som försvårar vidare studier. Undersökningar tyder på att de allra svagaste eleverna missgynnas av proven. Några skolor väljer bort den elevgruppen eftersom det kräver för mycket resurser att hjälpa dem att klara examensproven. För gruppen elever som precis har blivit godkända på proven har Reardon, Arshan, Atteberry och Kurlaender dock inte kunnat upptäcka något samband mellan provresultaten och förmågan att klara de framtida studierna. Denna forskargrupp hävdar att *”The analyses show no evidence of any significant or sizable effect on failing the exams of high school course-taking, achievement, persistence or graduation for students with test scores near the exit exam passing score.”*⁶⁴

I ett pressmeddelande från Umeå Universitet⁶⁵ tar man upp Gunilla Näsströms avhandling där hon säger att elevernas provresultat ofta används som ett mått på en utbildnings kvalitet. Hon hävdar att proven då måste vara av hög klass. Det är hur väl ett prov överensstämmer med kursplanen som bestämmer dess kvalitet. Oftast är samstämmigheten mellan prov och kursplan inte perfekt och då menar Näsström att eleven bara lär sig *”det som provet mäter, och inte alla mål med utbildningen.”*

I en artikel på Skolverkets hemsida kan man läsa om att svårigheten med att utforma prov studerats av Eric Borgström och Daroon Yassin. De har under ett år studerat skrivundervisningen i en klass år tre och tar upp de nationella provens dubbla och ibland också motstridiga syften, att proven ska både vara summativa och formativa. Att varje prov är utformat så att det täcker båda dessa syften anser de vara orimligt och därför måste provens användning, konstruktion och effekter kritiskt undersökas. Borgström och Yassin tar också upp debatten om det verkligen är etiskt försvarbart att utsätta tioåringar för så kallade high-stakes tests, tester där resultatet har stor betydelse för eleven. Allt kan inte mätas och i t.ex. den internationella PISA-undersökningen ingår inga direkta skrivtester. I Skolverkets artikel redovisas att Borgström och Yassin i sin avhandling sett hur provens *”tänkta synliggörandet av brister lika gärna kan vara osynliggörandet av styrkor.”*⁶⁶ För elevens lärande är det den innehållsrika och kontinuerliga återkopplingen som ger bäst resultat. Borgström och Yassin menar vidare att det är *”tveksamt om vinsterna överväger de potentiella negativa konsekvenser som kommer med*

⁶¹ Lundahl (2007) s. 45

⁶² Grönlund (2010) s. 1

⁶³ Samuelsson (2011b) s. 1

⁶⁴ Reardon & Arshan & Atteberry & Kurlaender (2010) s. 1

⁶⁵ Näsström, Umeå universitet (2011) s. 1

⁶⁶ Skolverket (2011b) s. 1

*nationella prov som bedömningsform. Skolans behov att kontrollera skrivundervisningens resultat får inte utmynna i en formalistiskt präglad skrivundervisning.*⁶⁷

Lunneblad och Asplund Carlsson har utfört motsvarande forskning i årskurs 5. Författarna menar att de nationella proven infördes för att få underlag för likvärdig bedömning och för att hitta vägar att få skolornas måluppfyllelse kvalitetssäkrad. De menar att proven istället ofta används för att bedöma individuella elever, rangordna skolor och att de påverkar utbildningen. Lunneblad och Asplund Carlsson är i sin artikel starkt kritiska *”till användningen av nationella prov, bland annat för att (sic) skapar en föreställning om att det finns en objektiv kunskap som går att mäta.*⁶⁸ Hur ser då forskarna på de internationella testerna?

PIRLS 2006 står i fokus för Caroline Lidbergs avhandling som studerar vad som menas med läsförmåga i detta test. Det är ju utifrån testets definition av läsförmåga som eleverna provas. Man måste också, hävdar Lidberg, ta hänsyn till den lässituation som eleverna befinner sig i under testet. Hon analyserar också texterna och hävdar att *”texternas innehåll, både hur man uttrycker sig och vad texten handlar om, påverkar hur man förstår den.*⁶⁹

Det överensstämmer med vad Wedin framhåller i en artikel i Pedagogisk forskning i Sverige⁷⁰. Hon skriver att det naturligtvis är viktigt att analysera vad som bedöms i det aktuella testet, men att det också är primärt att se över vilken kunskapssyn som ligger till grund för bedömningen och vilken literacypraxis som värderas. Wedin hävdar att läsbedömningarna ofta värderar förståelse för den typ av texter som är vanliga i skolmiljön men negligerar typer av texter som förekommer i andra situationer eleverna befinner sig i och även är medskapare till.

Även Eva Forsberg tar i sin avhandling upp de internationella kunskapsmätningarna. Hon hävdar att enligt många forskare har länder börjat anpassa sina läroplaner till mätningarna och de har gjort att proven har gett en likriktande effekt. Däremot har, hävdar Forsberg, diskussionerna haft fokus på olika ämnen och diskussionerna har också blivit olika beroende på den i landet rådande kunskapssynen. Forsberg menar därför att vi måste sätta in *”kunskapsbedömningarna i ett övergripande samhälleligt och kulturellt sammanhang.*⁷¹ Ger oss de internationella undersökningarna ett mått på våra elevers läsförståelseförmåga?

I sin kommande avhandling tar Barbro Westlund upp problemen med att mäta elevers läsförståelse. Hon skriver att *”läsförståelse betraktas som ett av de svåraste områdena att bedöma, eftersom ett sunt bedömningsinstrument bryter ner läsförståelsen i många av dess interagerande delar samtidigt som läraren ska vara medveten om hur slutsatser om elevers läskompetenser och djupa förståelse måste göras holistiskt.*⁷² Westlund ifrågasätter vad till exempel PIRLS mäter och vad den inte kan mäta och anser att den måste kompletteras med kvalitativa klassrumsstudier. Först då kan vi få en utgångspunkt för diskussioner på den enskilda skolan och nationellt.

Vår forskningsöversikt visar på problem med tester och prov inom skolan. Reardon, Arshan, Atteberry och Kurlaender⁷³ säger att självbilden kan påverkas negativt för de allra svagaste eleverna om de misslyckas på summativa prov och att detta kan påverka deras framtida studi-

⁶⁷ Skolverket (2011b) s. 2

⁶⁸ Lunneblad & Asplund Carlsson (2010) s. 1

⁶⁹ Lidberg (2011) s. 11

⁷⁰ Wedin (2010) s. 220

⁷¹ Forsberg (2006) s. 1

⁷² Skolverket (2010d) s. 3

⁷³ Reardon & Arshan & Atteberry & Kurlaender (2010) s. 1

er. Borgström och Yassin⁷⁴ säger att elevens styrkor kan döljas om proven är inriktade på att hitta brister hos eleverna. Grönlund redogör för Butlers forskning⁷⁵ som visar att om formativ bedömning görs i samband med betygssättning så försvinner effekten av den. Lidberg⁷⁶ och Wedin⁷⁷ uttrycker båda att mätning av läs- och skrivförmågan är något mycket komplext som inte kan göras frikopplat från samhälls- och kulturkontexten. Lunneblad och Asplund Carlsson hävdar att det inte finns någon objektiv kunskap. Därför riktas också kritik mot många nationella och internationella tester och prov. De pekar på risken att det blir provens utformning och inte läroplanerna som styr undervisningen.

⁷⁴ Skolverket (2011b) s. 2

⁷⁵ Grönlund (2010) s. 3

⁷⁶ Lidberg (2011) s. 11

⁷⁷ Wedin (2010) s. 223

9. Metod och genomförande

Här redogör vi för den metod vi valt för vår studie och för de forskningsetiska övervägandena som vi har gjort.

Vi har jämfört resultaten för 18 elever i år 3. Resultaten på ett DLS-läsförståelseprov, genomfört februari 2011, har jämförts med samma elevers resultat på motsvarande delprov i de Nationella proven i svenska som genomfördes under mars månad. Nationella proven såg vi som en bra måttstock för att bedöma om eleverna har nått nivån godkänd. Vår avsikt var att se om vi kunde fastslå att DLS-provet har god överensstämmelse med kursplanens mål i Svenska för år 3, så som de tolkas i de Nationella proven, och om samma elever fick låga resultat på båda proven.

Vi har valt att göra en kvantitativ studie av redan genomförda prov för en klass år 3 med 18 elever. Det första provet DLS (Diagnostiska läs- och skrivprov) genomfördes i februari 2011. Läsförståelsedelarna (Delprov B och C) i de nationella proven i svenska för år 3 genomfördes de sista två veckorna i mars 2011. Samtliga provresultat har vi fått tillgång till via skolans arkiv. Vi har sökt efter samband mellan provresultaten genom att undersöka korrelationen mellan DLS och Delprov B+C, mellan DLS och Delprov B samt mellan DLS och Delprov C. Korrelationen har vi fått fram genom att beräkna korrelationskoefficienterna för respektive samband.

Vi har också studerat om någon/några elever hade resultat på DLS som signalerade att de bör uppmärksammas och följas upp och hur de i så fall presterade på de nationella proven i svenska Delprov B och C. Då proven ligger nära varandra i tiden gjorde vi antagandet att det är samma läsförståelseförmåga som mäts. Vi bedömde att en elevs läsförståelseförmåga inte utvecklas så mycket under en knapp månad. Utveckling av läsförståelseförmågan är en process som kräver längre tid.

Vi har också undersökt om någon/några elever presterade bra på DLS-provet, men inte nådde nivån för godkänt på de nationella proven i svenska delprov B och C.

Kritisk granskning av vår metod och genomförandet

Den metod vi har använt har gett oss ett kvantitativt material som baserar sig på 18 elevers resultat. Vårt resultat gäller bara dessa 18 elever och för att kunna dra mer generella slutsatser skulle elevunderlaget varit större. Studien kunde ha gjorts mer kvalitativ genom att vi hade jämfört vilken typ av frågor som eleverna klarade respektive hade svårigheter med på de olika proven. Vi gjorde även överväganden om att jämföra nationella provens resultat med DLS som genomfördes i år 2 istället för år 3. Då hade vi kunnat se elevens läsförståelseutveckling över tid. Vår slutsats blev dock att fokus skulle ligga på att jämföra resultaten på DLS och nationella proven år 3. Vi ansåg att den utveckling av läsförståelse som sker under ett år, skulle kunna bli en felkälla i vår studie och vårt syfte med studien var att jämföra de båda testmetoderna, inte elevernas utveckling.

Forskningsetik

Vi är medvetna om att det är vi som har det forskningsetiska ansvaret för den här undersökningen. Då vi har tagit ställning till de forskningsetiska frågorna har vi utgått från informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet så som det har beskrivits och antagits av Humanistisksamhällsvetenskapliga forskningsrådet i mars 1990⁷⁸. Vi har kommit fram till att det förväntade kunskapstillskottet överväger den möjliga risken för negativa konsekvenser för de elever vars resultat vi studerar.

Informationskravet

Eftersom eleverna inte medverkar aktivt och de uppgifter om elevernas resultat som används i undersökningen räknas som allmän handling enligt offentlighetsprincipen, och inte omfattas av sekretesslagen, behöver vi inte informera eleverna eller deras målsmän om forskningsuppdragets syfte.

Samtyckeskravet

Uppgifterna om deltagarna tas från existerande myndighetsregister, så därför behöver vi inte efterfråga deltagarnas eller deltagarnas målsmäns samtycke.

Konfidentialitetskravet

För att inte obehöriga ska kunna identifiera personerna i undersökningen har vi valt att av-identifiera deltagarna. Vi benämner dem slumpmässigt Elev 1, Elev 2 osv. Vi kan inte bortse från risken att enskilda elever kan identifieras om skolan igenkänns. Vi har därför valt att ta bort alla uppgifter som kan identifiera skolan i vår studie.

Nyttjandekravet

De uppgifter vi får via myndighetsregistren kommer endast att användas för vårt forskningsändamål.

⁷⁸ Vetenskapsrådet (2002)

10. Resultat

I det här avsnittet presenterar vi resultatet av vår studie både i tabell- och diagramform och tar också upp några elever vars provresultat är intressanta för vår studie.

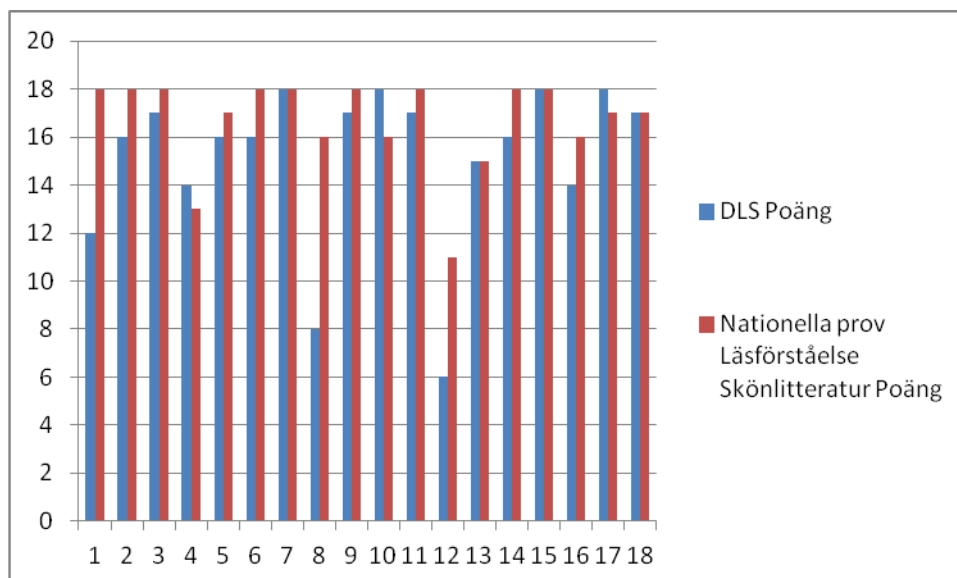
Vi har valt att redovisa alla våra rådata i en tabell. Läsförståelseprovet DLS för årskurs 3 genomfördes i februari månad 2011 för att identifiera de elever som kan förväntas få problem att klara kursplanens mål i Svenska för år 3. DLS genomfördes i februari eftersom det finns normer för tillämpning av provet i februari månad. De nationella proven i Svenska genomfördes i slutet av mars. DLS genomfördes trots att de Nationella proven också mätte läsförståelsen en månad senare, eftersom innehållet i de Nationella proven inte är känt i förväg. Då proven ligger nära varandra tidsmässigt gjorde vi antagandet att de kunskaper som mäts bör vara jämförbara.

Delprov B i nationella proven avser läsning av skönlitterär text och minst 13 poäng måste uppnås för godkänd nivå. Delprov C läsning av faktatext och där måste minst 12 poäng nås för att godkännas. Alla tre proven har maxpoängen 18. Elev 1, 4, 8 och 12 är markerade eftersom vi kommer att kommentera dem närmare längre fram i texten.

	DLS februari 2011		Nationella prov mars 2011			
	Poäng	Stanine	Skönlitteratur Delprov B Poäng	Faktatext Delprov C Poäng	Summa poäng delprov C och D	Bedömning
Elev 1	12	3	18	17	35	G
Elev 2	16	7	18	18	36	G
Elev 3	17	8	18	18	36	G
Elev 4	14	5	13	6	19	IG
Elev 5	16	7	17	18	35	G
Elev 6	16	7	18	18	36	G
Elev 7	18	9	18	16	34	G
Elev 8	8	2	16	14	30	G
Elev 9	17	8	18	14	32	G
Elev 10	18	9	16	15	31	G
Elev 11	17	8	18	18	36	G
Elev 12	6	1	11	12	23	IG
Elev 13	15	5	15	16	31	G
Elev 14	16	7	18	18	36	G
Elev 15	18	9	18	18	36	G
Elev 16	14	5	16	15	31	G
Elev 17	18	9	17	18	35	G
Elev 18	17	8	17	18	35	G

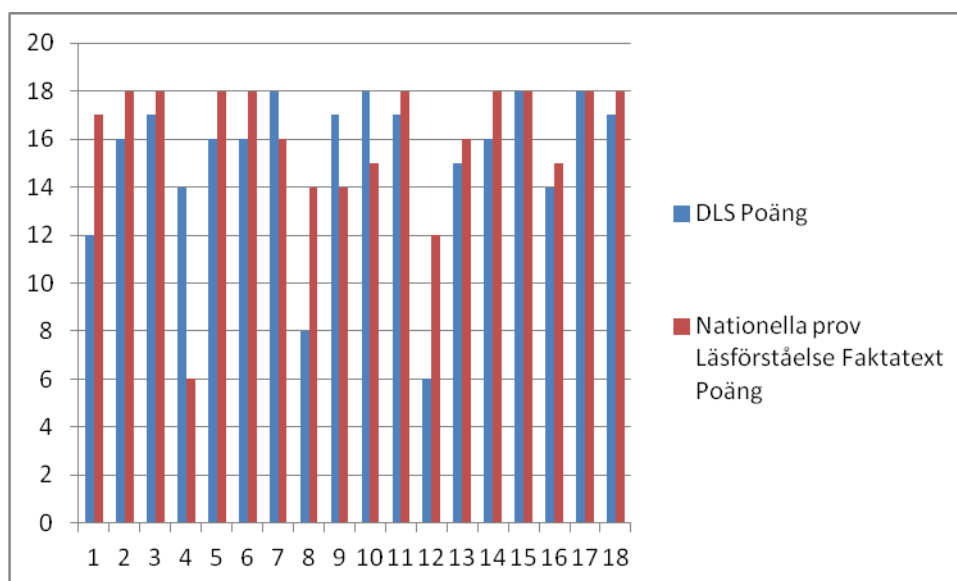
Tabell 1. Tabell 1. Resultat DLS och Nationella prov i Svenska för år 3

Vi börjar med att se på sambandet mellan provresultaten i DLS och Delprov B + Delprov C. Korrelationskoefficienten är 0,58 vilket visar på ett relativt stark positiv korrelation på gruppnivå.



Figur 2. Diagram över elevresultat i DLS och Nationella proven i Svenska delprov Läsförståelse skönlitterär text

Då vi undersöker sambandet mellan resultatet i DLS och resultatet i Delprov B som avser läsning av skönlitterär text får vi en signifikant högre korrelation på gruppnivå med korrelationskoefficienten 0,67.



Figur 3. Diagram över elevresultat i DLS och Nationella proven i Svenska delprov Läsförståelse faktatext

Då vi sedan undersöker sambandet mellan resultatet i DLS och resultatet i Delprov C som avser läsning av faktatext får vi en signifikant lägre korrelation på gruppnivå med korrelationskoefficienten 0,46.

Vårt resultat visar att det finns en överensstämmelse mellan våra 18 elevers resultat på DLS-provet och samma elevers resultat på läsförståelsedelarna i de nationella proven för årskurs 3 2011. Sambandet är signifikant starkare när vi jämför med resultaten på enbart Delprov B (läsning av skönlitterär text) än då vi jämför med resultaten för hela läsförståelseavsnittet re-

spektive Delprov C (läsning av faktatext). Resultatet för våra 18 elever tyder på att DLS kan vara användbart som prov för att hitta elever som behöver stöd när det gäller läsförståelse av skönlitterära texter. Det är mer tveksamt om DLS är användbart för att fånga upp de elever som har svårigheter med läsförståelsen då det gäller faktatext.

I handledningen till DLS skriver Järpsten att elever med *”resultat som faller inom staninevärdena 1 och 2 (10 % svagaste provresultaten) bör uppmärksammas och följas upp”*⁷⁹. I vår undersökning är det Elev 8 och Elev 12 som bör följas upp. Elev 8 klarade godkänt på de nationella proven medan elev 12 hade stora problem och klarade inte nivån för godkänt. Emellertid så klarade Elev 12 godkänt på den del av läsförståelsen som avser faktatext.

Vi uppmärksammar också Elev 4 som på DLS placerade sig i normalfördelningskurvens femte skalsteg, som utgör skalans medelvärde. På de nationella proven klarade inte Elev 4 nivån för godkänt. Dock presterade eleven avsevärt bättre på provdelen som avse läsförståelse av skönlitterär text än på delen som avser läsförståelse av faktatext och klarade där nivån för godkänt.

Även Elev 1 avviker från det förväntade resultatet. Elevens resultat på DLS-provet var precis över nivån för de resultat som bör uppmärksammas och följas upp. På de Nationella proven presterade eleven ett mycket bra resultat.

Vår studie visar på både intressanta samband på gruppnivå, men också på några avvikelser på individnivå. De sambanden och avvikelserna kommer vi att diskutera vidare i diskussionsavsnittet.

Vår tolkning blir att DLS uttrycker en kunskapssyn där kunskap är fristående från sammanhang och situation och att den lätt kan mätas. Det visar en kvantitativ syn på kunskap. Provet besvaras genom kryssfrågor där antal rätt blir ett mått på de kunskaper man har. Detta även om man kan mycket om andra liknande områden där man har en egen erfarenhet att relatera till, presterar dåligt för att man blir pressad av provsituationen eller helt enkelt av olika anledningar har en dålig dag.

De nationella proven i läsförståelse för år 3 anser vi visar en något mer kvalitativ syn på kunskap då de, åtminstone i en fråga, ger möjlighet att lyfta fram även andra kunskaper än om de efterfrågade. Där formulerar eleven själv svaret på frågan och i bedömningsanvisningarna⁸⁰ lyfts fram att svaret kan formuleras på olika sätt och i olika grad. Poängen på uppgiften kan dock bli högst en. Anvisningarna till de nationella proven visar också en annan syn på kunskap än i DLS då man säger att proven ska genomföras med elevernas bästa inför ögonen och ger möjlighet för att i viss mån anpassa provsituationen efter den enskilde elevens behov.

⁷⁹ Järpsten (1999) s. 78

⁸⁰ Skolverket (2011f)

11.Diskussion

I diskussionsavsnittet gör vi först en kritisk granskning av vår metod och genomförandet. Därefter diskuterar vi resultatet i förhållande till vårt syfte och våra frågeställningar. Slutligen diskuterar vi, utifrån vår forskningsöversikt, om tester och prov kan stödja lärandet för den enskilde eleven och hur bedömningen i så fall bör göras.

Finns en överensstämmelse mellan resultat i nationella proven och DLS?

För de 18 elever vi studerat visar vårt resultat att det finns en överensstämmelse mellan resultat på DLS-proven och samma elevers resultat på läsförståelsedelarna i de nationella proven för årskurs 3 2011. Proven genomfördes med c:a en månads mellanrum. Vi kan inte utesluta att resultatet i en annan elevgrupp skulle gett ett annat resultat.

Hur ser den samstämmigheten i så fall ut?

Det vi fann var att samstämmigheten, på gruppnivå, var signifikant högre då vi jämförde DLS med läsning av skönlitterär text än med läsning av faktatext i de nationella proven. Detta resultat tolkar vi som att DLS kan användas för att bedöma elevers förmåga att läsa skönlitterär text, men är ett sämre instrument för att bedöma förmågan att läsa faktatexter.

Läsning av skönlitterär text respektive faktatext kräver olika strategier hos läsaren. Vid läsning av faktatexter kan läsaren ofta inte relatera till egna erfarenheter. Faktatexter innehåller ofta ny kunskap för eleven och är också uppbyggda på ett annat sätt.

På individnivå ser vi att samstämmigheten inte är lika hög. Resultaten för Elev 1 och Elev 8 på DLS-provet var precis kring nivån för de resultat som bör uppmärksammas och följas upp. På de Nationella proven presterade eleverna ett bra respektive mycket bra resultat. Resultaten i DLS skulle kunna bero på att eleverna hade en dålig dag eller var pressade av en ovan provsituation då provet genomfördes.

Elev 4 fick på DLS resultatet stanine 5 och klarade nivån för godkänt på provdelen som avser läsförståelse av skönlitterär text på de nationella proven. Där presterade eleven avsevärt bättre än på delen som avser läsförståelse av faktatext. Sammantaget klarade eleven inte nivån för godkänt.

Elev 12 hade stora problem och klarade inte nivån för godkänt vare sig på nationella proven eller på DLS. Emellertid så klarade Elev 12 godkänt på den del av läsförståelsen som avser faktatext.

Samttaget visar vår studie av de här 18 elevernas resultat att DLS med fördel går att använda för att på gruppnivå bedöma läsförståelse av skönlitteratur och hur undervisningen har fungerat. Resultatet visar att man i viss mån även har nytta av DLS på individnivå, t.ex. för att se hur en enskild elev kan förväntas nå målen i läsförståelse av skönlitteratur.

Kan DLS-provet bidra till att adekvata åtgärder kan sättas in?

DLS-provet, som i vårt arbete studerats, mäter som screeningtest en färdig produkt och inte en process. Den förväntade nyttan av provet gäller inte enbart eleven utan även lärare och skolle-

dare. Provresultatet kan, förutom att ge information om var eleven står i sin utveckling, vara ett mått på hur undervisningen har fungerat, om den kan förändras och förbättras.

Vi funderar vidare över hur resultatet från en sådan mätning används, och kan användas, och om provet är ett moment som leder elevens utveckling framåt. Innebär tester som DLS att döma eller bedöma⁸¹, används det summativt eller formativt? Fokuserar man på svagheter, med syfte att särskilja eller sortera elever som har svårigheter, eller söker man elevers styrkor för att bygga en pedagogik som leder dem framåt i moment som innefattas under rubriken läsförståelse.

För att kunna använda DLS mer kvalitativt, som Järpsten⁸² förordar, och för att kunna ge eleverna bättre formativ återkoppling kan man med fördel efter screening, använda den schematiska förteckning över vilka frågor som mäter de olika delarna av läsförståelsen. Då tydliggörs för läraren vilka frågor eleverna klarat och vilket moment i läsförståelse det behöver arbetas vidare med i klassrummet. Läraren kan anpassa undervisningen och även eleven kan göras mer medveten om vad den kan och vad som behöver övas och läras. Detta är ett mer tidskrävande moment men kan bättre ge den formativa återkoppling och det specifika stöd som behövs.

Vår slutsats blir att DLS kan användas som screening för att få en fingervisning om vilka elever som behöver studeras närmare och om undervisningen fungerar som det är tänkt. Det finns också möjligheter att gå vidare med resultatet för att få veta vilka specifika styrkor och svårigheter vissa elever har och anpassa undervisningen därefter. På så sätt får man en mer kvalitativ nytta av testet och eleven kan få en mer formativ bedömning av resultatet.

Kan tester och prov vara ett stöd för lärandet?

Vår forskningsöversikt visar att prov både kan stödja elevernas inläring, ibland inte ha någon effekt alls och ibland motverka inläringen⁸³. Vi ser också att frågan om värdet av prov och tester för att stödja elevernas utveckling av kunskaper är mycket komplex. Bra utformade prov och tester, där provsituationen är genomtänkt utifrån elevens behov, kan stödja elevernas inläring medan sämre utformade och genomförda tester kan dölja elevernas styrkor och påverka deras självbild negativt. De flesta forskare hävdar att formativ bedömning understödjer elevernas lärande bäst⁸⁴, men några forskare hävdar att även summativ bedömning kan ha den effekten⁸⁵. Kritiker till summativa prov hävdar att de allra svagaste elevernas självbild kan påverkas negativt och att det kan inverka negativt på framtida studier⁸⁶.

Lundahl⁸⁷, Näsström⁸⁸ samt Borgström & Yassin⁸⁹ tar alla upp svårigheten att mäta olika kunskaper och förmågor, t.ex. läs- och skrivförmågan, och ifrågasätter därför värdet i många av de prov och tester som genomförs. Forsberg⁹⁰ menar att kunskaper och kunskapsbedömning

⁸¹ Jämför Wedin (2010) s. 223 Tester som dömer fokuserar på brister hos eleven, medan tester som bedömer visar en möjlig väg framåt.

⁸² Järpsten (1999) s. 25

⁸³ Reardon & Arshan & Atteberry & Kurlaender (2010) s. 1

⁸⁴ Grönlund (2010) s.1, Samuelsson (2011a) s.1, Lundahl (2007) s.44

⁸⁵ Skolverket(2011b) s.1

⁸⁶ Grönlund (2010) s.1, Reardon & Arshan & Atteberry & Kurlaender (2010) s.1

⁸⁷ Lundahl (2007) s. 45

⁸⁸ Näsström, Umeå universitet (2001) s. 1

⁸⁹ Borgström & Yassin, Skolverket (2011b) s. 1

⁹⁰ Forsberg (2006) s. 1

inte kan ses frikopplat från samhälls- och kulturkontexten och Lunneblad & Asplund Carlsson⁹¹ hävdar att det inte finns någon objektiv kunskap. De riktar kritik mot att för många viktiga nationella och internationella tester och prov likriktar undervisningen för att möta provens krav snarare än kursplanernas mål.

Enligt Samuelsson⁹² hävdar Rohrer & Pashlar att ofta genomförda mindre och kortare test med frågor som kräver längre svar ger god effekt på inläringen. Om prov och tester ska ha en formativ och positiv inverkan på elevens inläring får inte läraren samtidigt betygsätta uppgiften. Användning av screeningtester för att identifiera elever i behov av särskilt stöd har en positiv effekt endast om eleverna verkligen får det stöd de behöver. Borgström & Yassin⁹³ varnar för att prov och tester som är inriktade på att hitta brister hos eleverna kan få effekten att deras styrkor döljs.

Utifrån forskarnas skilda åsikter och resultat anser vi att det är mycket viktigt att inom skolan diskutera vilka prov vi ska ha, hur de ska vara utformade och hur de ska användas. Dessutom behöver vi diskutera hur vi ska delge eleverna resultaten för att skapa en formativ återkoppling. Vi måste utarbeta former för att stödja elevernas förmåga till självvärdering och särskilt ha i åtanke att utveckla former att bedöma de mer komplexa målen i kursplanerna.

För att få ett större grepp över elevernas kunskaper bör kvantitativa prov och tester kompletteras med mer kvalitativa kunskapsmätningar. Även andra kunskaper än fakta och begrepp bör få möjlighet att lyftas fram. Är eleverna aktiva i sitt eget lärande? Klarar de att beskriva, jämföra, dra slutsatser och se rimlighet? Är de aktiva i diskussioner? Sådan kunskap är svårare att mäta. Den kan inte fångas in med begreppen *kan* eller *kan inte* och kan visas på olika sätt, i olika grad. De är dock kunskaper som läroplanen efterfrågar och är betydelsefulla för elevens självvärdering.

Hur ska bedömning göras för att stödja elevens lärande?

Vår forskningsöversikt visar att många forskare anser att det är formativ bedömning som bäst stödjer elevens lärande. Bedömningen ska ha ett stort mått av elevens självvärdering och rikta sig mot elevens processer för att lösa en uppgift. Då är det viktigt att eleven vet vad den kan nu, vad den ska lära sig och hur den ska lära sig det. Det är också viktigt att uppmärksamma och stimulera elevernas metakognitiva utveckling, dvs. med hjälp av formativ återkoppling hjälpa dem att utveckla sin förmåga att reflektera över sitt eget lärande och hur de kan motivera sig själva⁹⁴.

Ofta återkommande mindre tester, med frågor som kräver längre svar (inga flervalsfrågor) och där eleverna får tid att tänka på svaren, verkar ge bäst effekt. Testerna får inte samtidigt betygsättas för då försvinner deras formativa inverkan. Det har en positiv inverkan om eleverna ges möjlighet att vara med och utforma bedömningarna och testerna⁹⁵. Det behövs alltså tidskrävande och komplexa bedömningsformer för att vi ska kunna hjälpa eleverna att utveckla alla de förmågor och färdigheter som finns i kursplanemålen. En bra bedömning kan bara göras utifrån ett test om testet stämmer mycket väl överens med målet i kursplanen. Resultatet från en sådan test kan också hjälpa läraren att utveckla sin undervisning⁹⁶.

⁹¹ Lunneblad & Asplund Carlsson (2010) s. 1

⁹² Samuelsson (2011a) s. 1

⁹³ Skolverket (2011b) s. 1-2

⁹⁴ Grönlund (2010) s.2

⁹⁵ Grönlund (2010) s. 1, Samuelsson (2011a) s.1

⁹⁶ Näsström, Umeå universitet (2011) s.1

Gällande de tester vi studerat, DLS läsförståelseprov för år 3 samt nationella prov i svenska 2011 för år 3, så är båda proven uppbyggda av texter som följs av flervalsfrågor. De nationella proven har dock i den sista frågan en uppgift där eleven ombeds beskriva svaret med egna ord. I bedömningsanvisningarna tydliggörs för de nationella proven vilka specifika mål ur kursplanen som provas i testet. I DLS-provet jämförs resultatet i stället emot en bestämd normgrupp⁹⁷ och placeras inom en stanineskala⁹⁸.

Själva provsituationen är också något som påverkar eleverna. Här har vi funnit en skillnad i synen på elever och kunskap då vi jämför instruktionerna till DLS respektive de nationella proven. DLS tar överhuvudtaget inte upp själva provsituationen för eleverna. Man talar endast om att proven är avsedda att användas på gruppnivå, vara lätta att administrera och utvärdera⁹⁹. Det anser vi visar att det är prov som har större fokus på pedagoger och skolledning än på eleverna. I anvisningarna till de nationella proven däremot tydliggörs att proven ska genomföras med elevernas bästa inför ögonen. Det innebär att man exempelvis har möjlighet att variera storleken på elevgruppen, ge extra tid eller lägga in en paus under provets genomförande¹⁰⁰. Att koncentrera nationella proven till en bestämd dag för hela riket, som görs för de äldre årskurserna, anser vi skulle bidra till att öka stressen kring testsituationen. Det påverkar elever som spänner sig och blir blockerade när de på tid förväntas prestera maximalt. Det finns då en risk att de inte visar vad de egentligen klarar och därmed blir felbedömda.

Vår slutsats blir att vi behöver lägga stor vikt vid att eleverna även får visa vad de kan, att vi inte bara kontrollerar vad de ännu inte har lärt sig, då vi utformar tester och prov. Först då kan prov och tester få en positiv och formativ verkan även för de elever som har det svårast i skolan, och på så sätt kan även de eleverna genomföra prov och tester utan att få sin självbild sänkt. Detta görs lämpligast genom att ha ofta återkommande prov uppbyggda så att eleven har gott om tid att tänka igenom svaret och själv formulerar sina kunskaper. Resultatet bör analyseras djupare av läraren som därefter går igenom med eleven vilken då har möjlighet att själv värdera sina kunskaper och se en utveckling av dem.

Vidare forskning

På grundval av resultaten i vår studie anser vi att det är viktigt att gå vidare och undersöka hur väl några av de vanligaste testerna och proven inom skolan stämmer med kursplanemålen, som de tolkas i de nationella proven, i motsvarande ämnen.

⁹⁷ se avsnitt om definitioner

⁹⁸ se avsnitt om definitioner

⁹⁹ Järpsten (1999) s. 15, 25

¹⁰⁰ Skolverket (2011f)

Referenser

- Bråten, Ivar, red. (2008) *Läsförståelse i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Carlgren, Ingrid (2010). Lärarutbildningskansliet.
<http://www.luk.su.se/pub/jsp/polopoly.jsp?d=11218&a=74424> Tillgänglig: 111006
- DN, Ledare (2008). <http://www.dn.se/ledare/bjorklunds-ansikten> Tillgänglig: 111030
- Egidius, Henry (2008). *Psykologilexikon*.
<http://www.psykologiguident.se/www/pages/?ID=234&Psykologilexikon> Tillgänglig: 111030
- Ewald, Anette (2007). *Lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår*. Malmö, Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Fast, Carina & Broady, Donald (2011). *Nätverket för literacyforskning*.
<http://www.skeptron.uu.se/broady/sec/literacy/> Tillgänglig: 111030
- Forsberg, Eva (2006). *Internationella kunskapsmätningar, nationell bedömningskultur och reformhistoria*. Vetenskapsrådets projektdatabas. <http://vrproj.vr.se/detail.asp?arendeid=43051>
Tillgänglig: 110925
- Grönlund, Agneta (2010). *Formativ bedömning – en översikt*.
http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.100658!Menu/article/attachment/formativ_bedomning_fordjudpad_lasning_ny.pdf Tillgänglig: 110925
- Gustavsson, Bernt (2002). *Vad är kunskap?: en diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Skolverket. Stockholm: Fritzes
- Hedenquist, Jan Anders & Håkansson, Jan (2001). *Formulera och utvärdera mål*. Älmhult: Libris
- Hemberg Manica, Elisabeth (2009). *Läsförståelse ur den enskilde individens perspektiv*. Examensarbete vid Lärarutbildningen, Malmö högskola.
<http://dspace.mah.se:8080/bitstream/handle/2043/10010/L%E4sf%F6rst%E5elseur%20elevperspektiv.pdf?sequence=1> Tillgänglig: 111012
- Jacobson, Christer (2001). *Läskedjor*. Stockholm: Psykologiförlaget AB.
- Järpsten, Birgitta (1999). *DLS för klasserna 2 och 3*. Stockholm: Psykologiförlaget AB.
- Krantz, Anna (2006). *En analys av ett diagnostiskt läs- och skrivprov (DLS) ur ett specialpedagogiskt perspektiv*. C-uppsats i specialpedagogik, Högskolan Kristianstad. <http://hkr.diva-portal.org/smash/get/diva2:230374/FULLTEXT01> Tillgänglig: 111012
- Lidberg, Caroline (2011). Testet under lupp – Konstruktion av läsförståelse i internationella undersökningar. I: *Forskning pågår – Effektstudier*. Vetenskapsrådet. Stockholm.
http://www.vr.se/download/18.287e63c12e07f2d5178000894/Tema_Effektstudier2011_final.pdf Tillgänglig: 110925

Ljung, Bengt Olov (2000), *Standardproven – 53 år i skolans tjänst*. Stockholm: Elanders Gotab.

Lpo 94 (2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94*. Stockholm: Fritzes.
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1069> Tillgänglig: 110112

Lundahl, Christian (2007). Kunskapsbedömning och kunskapssyn. I: *I kunskapens namn – en antologi om kunskap, makt och kreativitet*.
http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.100659!Menu/article/attachment/kunskapsbedomning_och_kunskapssyn.pdf Tillgänglig: 110925

Lunneblad & Asplund Carlsson (2010). *Ifrågasatta prov*. Pedagogisk forskning i Sverige, nr 2/3 2010.
http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/omraden/bedomning_och_betyg/summativ_bedomning/rapporter/ifragasatta-prov-1.123721 Tillgänglig: 111001

Nationalencyklopedin (1994). Höganäs. Bokförlaget Bra Böcker AB.

NE.se. <http://www.ne.se/> Tillgänglig: 111030

Ohlin, Pernilla (2010). Dalarnas tidningar.
<http://www.dt.se/opinion/ledare/1.3093378-matbara-resultat-ar-viktiga-i-skolan> Tillgänglig: 111030

Reardon, Sean F & Arshan, Nicole & Atteberry, Allison & Kurlaender, Michal (2010). *Effects of Failing a High School Exit Exam on Course Taking, Achievement, Persistence, and Graduation*.
http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.145628!Menu/article/attachment/examenstestusa.pdf
Tillgänglig: 110925

Samuelsson, Johan (2011a). *Flera mindre prov gynnar elevernas lärande*.
http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/omraden/bedomning_och_betyg/summativ_bedomning/rapporter/flera-mindre-prov-gynnar-elevernas-larande-1.129449
Tillgänglig: 111001

Samuelsson, Johan (2011b). *Provens inverkan på framtida studier*.
http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/omraden/bedomning_och_betyg/summativ_bedomning/rapporter/provens-inverkan-pa-framtida-studier-1.145612 Tillgänglig: 111001

Skolverket (2002), *Bildning och kunskap*. Stockholm: Liber

Skolverket, Utvecklingsavdelningen (2010a). *Formativ bedömning – en bedömning för lärande*.
http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/omraden/bedomning_och_betyg/formativ_bedomning Tillgänglig: 111030

Skolverket (2010b). *Nationella prov – frågor och svar*.
http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.64833!Menu/article/attachment/Fr%25E5gor%2520och%2520svar%2520Reviderad%2520version%252019%2520november%25202010.pdf Tillgänglig: 110925

Skolverket, Kompetensutvecklingsenheten (2010c). Summativ bedömning.
http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/omraden/bedomning_och_betyg/summativ_bedomning/summativ-bedomning-1.136593 Tillgänglig: 111030

Skolverket, Kompetensutvecklingsenheten (2010d). *Svårt att bedöma läsförståelse*.
http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/omraden/bedomning_och_betyg/forskning_pagar/svart-att-bedoma-lasforstaelse-1.111570 Tillgänglig: 111002

Skolverket (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*.
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575> Tillgänglig: 111017

Skolverket, Kompetensutvecklingsenheten (2011b). *Nationella prov kan dölja elevens styrkor*.
http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/omraden/bedomning_och_betyg/formativ_bedomning/reportage/nationella-prov-kan-dolja-elevens-styrkor-1.123823 Tillgänglig: 111001

Skolverket, Prov- och bedömningsenheten (2011c). *Om nationella prov*.
http://www.skolverket.se/prov_och_bedomning/2.1100/2.1101 Tillgänglig: 110925

Skolverket (2011d). Vad är PIRLS?
http://www.skolverket.se/statistik_och_analys/2.4565/2.4567/vad-ar-pirls-1.37327 Tillgänglig: 111030

Skolverket (2011e). Vad är PISA?
http://www.skolverket.se/statistik_och_analys/2.4565/2.4568 Tillgänglig: 111030

Skolverket (2011f). *Ämnesprov i svenska och svenska som andraspråk*. Stockholm: Liber.

Smith, Frank (2002). *Läsning*, upplaga 2. Stockholm: Liber.

Sundblad, Bo (2002). *Nya LUS-boken*. Stockholm: Bonniers

Taube, Karin (2007). *Läsinlärning och självförtroende. Psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. Upplaga 4, Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

Umeå universitet (2011). *Högklassiga prov kan avslöja utbildningens kvalitet*. Forskning.se 2008-10-20
<http://www.forskning.se/pressmeddelanden/pressmeddelandenarkiv2008/hogklassigaprovkan-avslojautbildningarskvalitet.5.7572a0c11ce1f2330680001498.html> Tillgänglig: 110925

Utbildningsdepartementet (2008). *Tydligare kunskapskrav i skolan – fler nationella prov*.
<http://www.regeringen.se/sb/d/10409/a/117243> Tillgänglig: 110925

Wedin, Åsa (2010). Bedöma eller Döma? Pedagogisk forskning i Sverige, 2010, nr 2/3, s. 219-231.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet. Tryck: Elanders Gotab. ISBN:91-7307-008-4
<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> Tillgänglig: 111012

Åmossa, Karin (2007). *I kunskapens namn – en antologi om kunskap, makt och kreativitet*. Elanders Gummessons AB.
http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.100659!Menu/article/attachment/kunskapsbedomning_och_kunskapssyn.pdf Tillgänglig: 111106